

# Pädagogische Förderung Behinderter in der Schweiz

Erste Auswertung der kantonalen Gesetzgebungen  
zur erzieherischen, schulischen und beruflichen  
Förderung Behinderter - Interpretationen - Vor-  
schläge für eine anzustrebende Behindertengesetz-  
gebung

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät I  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von

**Barbara Gysi**

von Zofingen / AG

Angenommen auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik  
Luzern 1980



# Pädagogische Förderung Behinderter in der Schweiz

Erste Auswertung der kantonalen Gesetzgebungen  
zur erzieherischen, schulischen und beruflichen  
Förderung Behinderter - Interpretationen - Vor-  
schläge für eine anzustrebende Behindertengesetz-  
gebung

Abhandlung  
zur Erlangung der Doktorwürde  
der Philosophischen Fakultät I  
der  
Universität Zürich

vorgelegt von

**Barbara Gysi**

von Zofingen / AG

Angenommen auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik  
Luzern 1980

T e i l d r u c k

Die vollständige Arbeit erscheint  
im Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik 6003 Luzern



# Inhalt

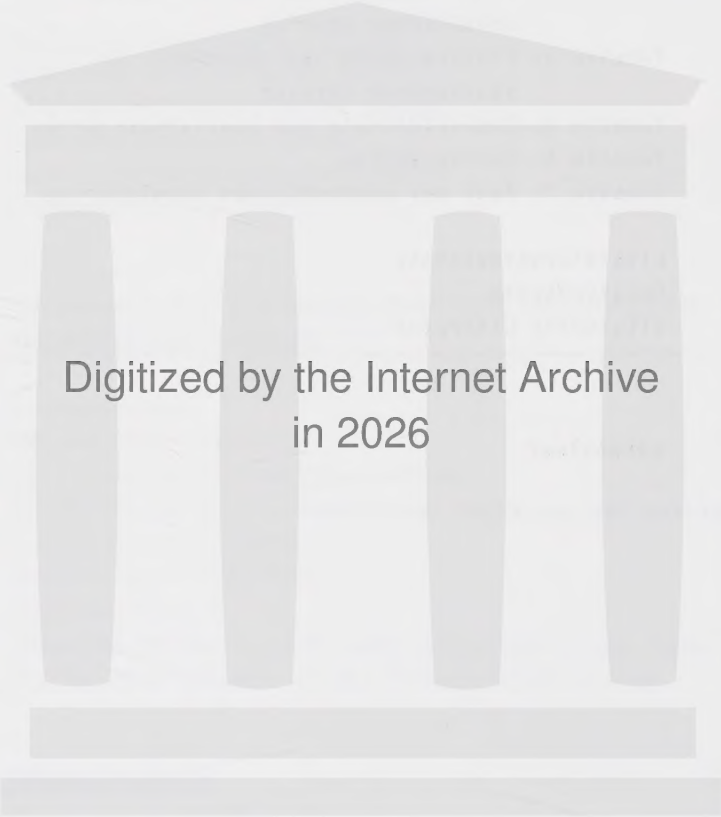
|                                                                                                                   | Seite  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <u>I. EINLEITUNG</u>                                                                                              | 7      |
| 1. Die kantonalen Schulsysteme zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher und ihre gesetzlichen Grundlagen | 7      |
| 2. Gegenstand und Ziel der Arbeit                                                                                 | 8      |
| 3. Fragestellungen                                                                                                | 10     |
| 4. <u>Methodisches Vorgehen</u>                                                                                   | 11     |
| 4.1. Sammlung des Quellenmaterials                                                                                | 11     |
| 4.2. Auswertung der kantonalen Gesetzgebungen                                                                     | 12     |
| 4.2.1. Quantitative und qualitative Inhaltsanalyse                                                                | 12     |
| 4.2.2. Das inhaltsanalytische Vorgehen in dieser Arbeit                                                           | 15     |
| 4.2.3. Einschränkungen und methodische Schwierigkeiten                                                            | 17     |
| 4.3. Hinweise                                                                                                     | 18     |
| <br><u>II. KANTONALE GESETZGEBUNGEN ZUR ERZIEHERISCHEN, SCHULISCHEN UND BERUFLICHEN FÖRDERUNG BEHINDERTER</u>     | <br>19 |
| 1. <u>Der Behinderte in der Gesetzgebung</u>                                                                      | 19     |
| 1.1. Vorbemerkungen                                                                                               | 19     |
| 1.2. Behinderte im allgemeinen                                                                                    | 20     |
| 1.3. Geistigbehinderte                                                                                            | 23     |
| 1.4. Körperbehinderte                                                                                             | 24     |
| 1.5. Lernbehinderte                                                                                               | 25     |
| 1.6. Sprachbehinderte                                                                                             | 26     |
| 1.7. Sehbehinderte                                                                                                | 23     |
| 1.8. Hörbehinderte/Hörgeschädigte                                                                                 | 29     |

|         |                                                                          |    |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.9.    | Verhaltensbehinderte/Verhaltensgestörte                                  | 31 |
| 1.10.   | Mehrfachbehinderte                                                       | 33 |
| 1.11.   | Zusammenfassung                                                          | 34 |
| 2.      | <u>Einrichtungen und Massnahmen zur Förderung Behinderter</u>            | 36 |
| 2.1.    | Vorbemerkungen und Uebersicht                                            | 36 |
| 2.2.    | Vorschulischer Bereich                                                   | 37 |
| 2.3.    | Schulischer Bereich                                                      | 37 |
| 2.3.1.  | Einrichtungen für Behinderte im allgemeinen                              | 37 |
| 2.3.2.  | Klassen zur Einschulung                                                  | 43 |
| 2.3.3.  | Förderklassen                                                            | 44 |
| 2.3.4.  | Einrichtungen für Lernbehinderte                                         | 45 |
| 2.3.5.  | Einrichtungen für Kinder mit Schul- und Verhaltens-<br>schwierigkeiten   | 48 |
| 2.3.6.  | Einrichtungen für Geistigbehinderte                                      | 49 |
| 2.3.7.  | Einrichtungen für Körperbehinderte                                       | 51 |
| 2.3.8.  | Einrichtungen für Sprachbehinderte                                       | 51 |
| 2.3.9.  | Einrichtungen für Sinnesbehinderte                                       | 51 |
| 2.3.10. | Einrichtungen für hospitalisierte und chronisch kranke<br>Kinder         | 55 |
| 2.3.11. | Einrichtungen für fremdsprachige Kinder                                  | 56 |
| 2.4.    | Nachschulischer Bereich                                                  | 57 |
| 2.5.    | Zusammenfassung                                                          | 57 |
| 2.6.    | Stationärer Bereich                                                      | 62 |
| 2.6.1.  | Einrichtungen für Behinderte im allgemeinen                              | 62 |
| 2.6.2.  | Einrichtungen für spezielle Behinderungsgruppen                          | 65 |
| 2.6.3.  | Zusammenfassung                                                          | 63 |
| 2.7.    | Spezialdienste und Spezialmassnahmen                                     | 67 |
| 2.7.1.  | Frühberatungsdienste                                                     | 70 |
| 2.7.2.  | Schulpsychologische Dienste und Erziehungsberatungs-<br>stellen          | 71 |
| 2.7.3.  | Psychiatrische Dienste                                                   | 75 |
| 2.7.4.  | Schulärztliche Dienste                                                   | 73 |
| 2.7.5.  | Logopädische Dienste und Massnahmen bei Lese-Recht-<br>schreibeschwächen | 80 |
| 2.7.6.  | Sozialdienste                                                            | 83 |
| 2.7.7.  | Berufsberatung für Behinderte                                            | 84 |
| 2.7.8.  | Zusammenfassung                                                          | 85 |

|                                                                           | Seite |
|---------------------------------------------------------------------------|-------|
| 3. <u>Administrative Aspekte</u>                                          | 97    |
| 3.1.     Erfassung und Untersuchung                                       | 97    |
| 3.1.1.   Schulpsychologische Abklärung                                    | 97    |
| 3.1.2.   Schulpsychiatrische Abklärung                                    | 98    |
| 3.1.3.   Schulärztliche Abklärung                                         | 99    |
| 3.1.4.   Logopädische Abklärung                                           | 99    |
| 3.2.     Schulpflicht                                                     | 99    |
| 3.2.1.   Schulpflicht und Recht auf Bildung                               | 99    |
| 3.2.2.   Rückstellung von der Schulpflicht                                | 99    |
| 3.2.3.   Verkürzung und Verlängerung der Schulpflicht                     | 99    |
| 3.2.4.   Ausschluss vom Schulbesuch                                       | 99    |
| 3.3.     Einweisung in Einrichtungen für Behinderte                       | 99    |
| 3.3.1.   Einweisung in die Schule für Lernbehinderte                      | 99    |
| 3.3.2.   Einweisung in die übrigen schulischen Einrichtungen              | 100   |
| 3.3.3.   Einweisung in Heime                                              | 101   |
| 3.3.4.   Zuweisung zu Spezialdiensten                                     | 103   |
| 3.3.5.   Zuweisungsverfahren bei Sprachstörungen                          | 105   |
| 3.4.     Schülerzahlen                                                    | 107   |
| 3.5.     Zahl der wöchentlichen Schulstunden                              | 109   |
| 3.6.     Aufsicht und Inspektion                                          | 110   |
| 3.6.1.   Aufsicht                                                         | 110   |
| 3.6.2.   Inspektion                                                       | 112   |
| 3.7.     Zusammenfassung                                                  | 113   |
| 4. <u>Aspekte der Finanzierung</u>                                        | 117   |
| 4.1.     Schul- und Kostgeldbeiträge                                      | 117   |
| 4.2.     Beiträge an pädagogisch-therapeutische Massnahmen                | 119   |
| 4.3.     Beiträge an Transportkosten                                      | 120   |
| 4.4.     Bau- und Betriebsbeiträge                                        | 121   |
| 4.5.     Zusammenfassung                                                  | 123   |
| III.     THEORETISCHE ERKLÄRUNGSANSÄTZE IN DER BEHINDERTEN-<br>PAEDAGOGIK | 125   |
| <hr/>                                                                     |       |
| 1.        Vorbemerkungen                                                  | 125   |
| 2. <u>Begriffsklärung</u>                                                 | 126   |
| 2.1.     Heilpädagogik                                                    | 127   |
| 2.2.     Sonderpädagogik                                                  | 129   |

|                                                                                                             | Seite   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 2.3. Behindertenpädagogik                                                                                   | 130     |
| 3. <u>Normative Ansätze</u>                                                                                 | 132     |
| 3.1. Theologischer Aspekt                                                                                   | 133     |
| 3.2. Anthropologisch-philosophischer Aspekt                                                                 | 135     |
| 3.3. Gesellschaftstheoretischer Aspekt                                                                      | 137     |
| 3.4. Zusammenfassende Kritik                                                                                | 140     |
| 4. <u>Empirisch-analytische Ansätze</u>                                                                     | 142     |
| 4.1. Individualtheoretischer Aspekt                                                                         | 142     |
| 4.2. Interaktionstheoretischer Aspekt                                                                       | 144     |
| 4.3. Systemtheoretischer Aspekt                                                                             | 146     |
| 4.4. Gesellschaftstheoretischer Aspekt                                                                      | 151     |
| 4.5. Zusammenfassende Kritik                                                                                | 160     |
| <br>IV. FOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE FÜR EINE ANZUSTREBENDE<br>BEHINDERTENGESETZGEBUNG                        | <br>163 |
| 1. Vorbemerkungen                                                                                           | 163     |
| 2. Theoretische Grundlage                                                                                   | 163     |
| 3. Der Behinderte in der Gesetzgebung                                                                       | 165     |
| 4. Einrichtungen und Massnahmen zur Förderung Behinderter                                                   | 167     |
| 5. Administrative Aspekte                                                                                   | 171     |
| 6. Aspekte der Finanzierung                                                                                 | 172     |
| 7. Bauliche Aspekte                                                                                         | 176     |
| 8. Hinweise zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fach-<br>kräften und Personal in der Behindertenförderung | 181     |
| <br>V. <u>ZUSAMMENFASSUNG</u>                                                                               | <br>182 |
| <br>VI. <u>ANHANG</u>                                                                                       | <br>184 |
| 1. <u>Verzeichnis der Abkürzungen</u>                                                                       | 185     |
| 1.1. Kantonsinitialen                                                                                       | 185     |
| 1.2. Uebrige Abkürzungen                                                                                    | 185     |

|                                                                                                              | Seite   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 2. <u>Tabellen</u>                                                                                           | 136     |
| Tabelle 1: Kategoriensystem der Inhaltsanalyse                                                               | 136     |
| Tabelle 2: Verwendung der Termini "gebrechlich"<br>und "behindert" chronologisch betrach-<br>tet             | 189     |
| Tabelle 3: Einrichtungen und Massnahmen im vor-<br>schulischen, schulischen und nach-<br>schulischen Bereich | 190     |
| Tabelle 4: Einrichtungen und Massnahmen im<br>stationären Bereich                                            | 199     |
| Tabelle 5: Spezialdienste und Spezialmassnahmen                                                              | 203     |
| Tabelle 6: Schülerzahlen                                                                                     | 207     |
| Tabelle 7: Zahl der wöchentlichen Schulstunden                                                               | 209     |
| 3.     Literaturverzeichnis                                                                                  | 210     |
| 3.1.   Gesetzestexte                                                                                         | 210     |
| 3.2.   Allgemeine Literatur                                                                                  | 210     |
| <br>Lebenslauf                                                                                               | <br>220 |



Digitized by the Internet Archive  
in 2026

[https://archive.org/details/IA41507213\\_0053](https://archive.org/details/IA41507213_0053)

# IV. Folgerungen und Vorschläge für eine anzustrebende Behindertengesetzgebung

## 1. VORBEMERKUNGEN

Die folgenden Vorschläge basieren auf den Resultaten aus der Erhebung des gesetzlichen Ist-Standes und den Erkenntnissen und Hinweisen aus den theoretischen Erklärungsansätzen. Sie sind als Anregungen und Entscheidungshilfen für die Ueberarbeitung bereits bestehender sowie die Formulierung neuer gesetzlicher Bestimmungen zur pädagogischen Förderung Behinderter gedacht. Langfristig gesehen können sie der Ausarbeitung von Grundlagen im Sinne von "Schweizerischen Rahmenrichtlinien zur behindertenpädagogischen Gesetzgebung" dienen. Darin würden die verschiedenen Aufgaben und Ziele der heutigen Behindertenpädagogik zu einem differenzierten Gesamtkonzept zusammenwachsen, welches im Hinblick auf eine Harmonisierung der kantonalen Gesetzgebungen richtungsweisend ist. Dass eine derart umfassende Arbeit jedoch nur auf interdisziplinärer Basis sinnvoll ist, liegt auf der Hand. Meine Hinweise bleiben deshalb thesenartig. Sie erfüllen aber ihren Zweck insofern, als sie als Anregung zur Weiterbearbeitung gedacht sind.

## 2. THEORETISCHE GRUNDLAGE

Welcher theoretische Ansatz kann der Behindertenpädagogik zugrunde gelegt werden?

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden zuerst normative er-

ziehungsphilosophische Interpretationsversuche mit der Frage nach der Orientierung und dem Sinn der Behindertenpädagogik besprochen. Anschliessend daran wurde mittels empirisch-analytischer Ansätze nach Ursache und Wirkung des Phänomens Behinderung gefragt. Auf dieser empirisch-analytischen Ebene sind mit HURRELMANN (1975, 23) in einem sogenannten "Mischansatz" verschiedene erkenntnistheoretische Dimensionen zu berücksichtigen: die interaktionstheoretische, die organisationstheoretische und die gesellschaftstheoretische. Diese drei werden in der Behindertenpädagogik durch den individualtheoretischen Aspekt ergänzt. Die tatsachenbezogenen Ansätze liefern wichtige Informationen und Interpretationshilfen zur Analyse von Behinderung und Behindertenpädagogik. Eine nur empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft ist jedoch der Kritik mangelnder Handlungsrelevanz ausgesetzt. Und verknüpft mit der Frage nach Handlungsrelevanz ist das Normenproblem, das heisst die Frage nach präskriptiver Handlungsorientierung. In jüngerer Zeit werden Normen und Normenorientierung wieder vermehrt ins Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Diskussion gerückt: Es wird verdeutlicht, dass Normenprobleme nicht aus der wissenschaftlichen Diskussion auszuklammern sind (z.B. KLAFKI 1976; BREZINKA 1978; KOENIG/RAUSSENTHALER 1979). Konkret: Bestimmte Basisnormen sind in jedem gesellschaftlichen Gefüge gültig. Diese sind jedoch stets nach ihren gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen und nach ihrem aktuellen Wahrheitsgehalt zu hinterfragen. Sind sie generell begründbare Wertungen, so können sie als Basisnormen gelten. Nach KOENIG/RAUSSENTHALER (1979, 444) bedeutet das für die Erziehungswissenschaft: Sie muss sich zuerst für bestimmte Basisnormen entscheiden und nachher überprüfen, "ob eine Handlung bzw. Handlungsaufforderung relativ zu den Basisnormen als gerechtfertigt ausgezeichnet werden darf oder nicht" (444). Mit diesem Verständnis von Normenorientierung scheint in der Behindertenpädagogik eine Verknüpfung von empirisch-analytischen Interpretationsversuchen mit normativen, sinn- und zielorientierten Begründungsansätzen gerechtfertigt zu sein.

Was muss nun aufgrund dieses Vorverständnisses in allgemeinen Rahmenrichtlinien und in speziellen Gesetzen zur pädagogischen

## Förderung Behinderter in welcher Form geregelt werden?

Vor dem Uebergang zu den eigentlichen Folgerungen und Vorschlägen ist grundsätzlich folgendes festzuhalten: Gesetze zur Förderung Behinderter müssen so flexibel sein, dass sie einen möglichst breiten Anwendungsbereich abdecken und dass demzufolge jedes behinderte Kind aufgrund des Gesetzes gefördert werden muss.

### 3. DER BEHINDERTE IN DER GESETZGEBUNG

Bis jetzt gibt es keine einheitliche Terminologie im Behindertenwesen. Im Sinne einer Vereinfachung der Systematik und der Terminologie könnte sowohl in der offiziellen Schriftsprache als auch in der Umgangssprache eine Einigung auf eine der nachfolgend aufgeführten Grobkategorien stattfinden. Diese werden in ähnlicher Form in der Empfehlung der KONFERENZ DER KULTUSMINISTER (1972, 3) und in denjenigen des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES (1973a, 5) verwendet und haben auch in die neueren Systematiken Eingang gefunden (z.B. BACH 1975, 79-149; BLEIDICK 1978, 76-77; SANDER 1973, 417-428). Es wird hier nochmals daran erinnert (vgl. I.2., S.9), dass die bundesdeutschen Empfehlungen und Gutachten für diese Arbeit primär Anleitungsfunktionen haben, im Detail aber kritisch zu konsultieren sind.

Entsprechend den nun folgenden Vorschlägen zur Terminologie im Behindertenwesen müssten im Rahmen einer andern Arbeit französische und italienische Begriffe ausgearbeitet werden.

#### Variante 1

(alphabetisch geordnet)

Geistigbehinderte

Hörbehinderte/Hörgeschädigte

Körperbehinderte (Bewegungsbehinderte)

Langfristig Kranke und Hospitalisierte

Lernbehinderte

Psychischbehinderte

Sehbehinderte  
Sprachbehinderte/Sprachgestörte  
Verhaltensbehinderte/Verhaltensgestörte  
Mehrfachbehinderte

### Variante 2

Blinde  
Gehörlose  
Geistigbehinderte  
Körperbehinderte (Bewegungsbehinderte)  
Langfristig Kranke und Hospitalisierte  
Lernbehinderte  
Psychischbehinderte  
Schwerhörige  
Sehbehinderte  
Sprachbehinderte/Sprachgestörte  
Verhaltensbehinderte/Verhaltensgestörte  
Mehrfachbehinderte

### Variante 3

Geistigbehinderte  
    Schulisch Bildbare  
    Praktisch Bildbare  
Hörbehinderte  
    Gehörlose  
    Schwerhörige  
Körperbehinderte (Bewegungsbehinderte)  
Langfristig Kranke und Hospitalisierte  
Lernbehinderte  
Psychischbehinderte  
Sehbehinderte  
    Blinde  
    Sehschwache  
Sprachbehinderte/Sprachgestörte  
Verhaltensbehinderte/Verhaltensgestörte  
Mehrfachbehinderte

In der allgemeinen Behindertenpädagogik werden in erster Linie die Varianten 1 und 2 verwendet, wobei die zweite die gebräuchlichere ist. Beide Einteilungen wurden in dieser Arbeit durch die Begriffe "Psychischbehinderte" und "Mehrfachbehinderte" ergänzt. Bei Variante 1 werden die Behinderungen ausschliesslich nach ihrer Form, nicht aber nach Schweregraden unterschieden. Variante 2 differenziert bei Seh- und Hörbehinderungen nach Schweregraden. Konsequenterweise müsste hier auch bei andern Behinderungsformen eine entsprechende Unterteilung nach Schweregraden erfolgen. Variante 1 scheint demzufolge die einsichtigere zu sein. Variante 3 ist ein erster Schritt in die differentielle Behindertenpädagogik. Diese Systematik kann entsprechend nach Form, Schweregrad und Ausprägung der Behinderung weitergeführt werden. Da eine stark ausdifferenzierte Terminologie und Systematik für Gesetzestexte nicht unbedingt nötig ist, wird hier auf einen diesbezüglichen Vorschlag verzichtet und auf die Angaben zur differentiellen Behindertenpädagogik bei BACH (1975, 80-147) und bei BLEIDICK (1973, 76-77) verwiesen.

Die groben Kategorien haben einerseits den Vorteil, dass ihnen ein breites Spektrum von Behinderungen unterschiedlicher Ausprägung und Schweregrade zugeordnet werden kann. Andererseits besteht jedoch die Gefahr der Verallgemeinerung, in deren Folge aus einer leichten Störung eine Behinderung "geschaffen" werden kann. Grobkategorien sind trotzdem sinnvoll in Gesetzestexten, sofern bei deren Anwendung in der Praxis nach Form und Schweregrad einer Behinderung unterschieden wird. Wird aber differenziert, dann sind abwertende und ausschliesslich am Defizit messende Bezeichnungen zu vermeiden. Geht man von einer positiven Bewertung des Behinderten aus, so müssen in jedem Menschen Fähigkeiten gesehen werden. Demzufolge gibt es keine "Bildungsunfähigkeit". Ebenso wären sogenannte "schwachbegabte" Kinder mehr aufgrund ihrer vorhandenen positiven Fähigkeiten denn nach den negativen Seiten zu beurteilen. "Verminderte Leistungsfähigkeit" bezieht sich in erster Linie auf kognitive Fähigkeiten. Als Massstab gilt eine feste, gesellschaftlich bestimmte Leistungsnorm, die in den letzten Jahren stetig höher angesetzt wurde. Andere, nicht-kognitive Fähigkeiten liegen ausserhalb dieses Messbereiches und werden nicht als massgeblich betrachtet. Ein behindertes Kind wird am Durchschnitt

anderer gemessen und nicht nach seinen eigenen Fähigkeiten beurteilt. Wie die Gesellschaft einen Behinderten bezeichnet, ist meistens ein Hinweis auf deren Einstellung ihm gegenüber, es ist Ausdruck ihrer starren Normen und Wertvorstellungen. Eine Einstellungsveränderung bedingt primär einen Abbau dieser leistungsbezogenen Normen.

#### 4. EINRICHTUNGEN UND MASSNAHMEN ZUR FÖRDERUNG BEHINDERTER

In bezug auf die Einrichtungen für Behinderte werden hier drei Punkte besprochen: Terminologie, Angebot und Zweckbestimmungen. Analog zur Terminologie von Behinderung können Einrichtungen im vorschulischen, im schulischen und im nachschulischen Bereich bezeichnet werden:

##### Variante 1

Kindergarten/Klasse/Schule/Unterricht für

Geistigbehinderte

Hörbehinderte/Hörgeschädigte

Körperbehinderte (Bewegungsbehinderte)

Langfristig Kranke und Hospitalisierte

Lernbehinderte

Psychischbehinderte

Sehbehinderte

Sprachbehinderte/Sprachgestörte

Verhaltensbehinderte/Verhaltensgestörte

Mehrfachbehinderte

##### Variante 2

Kindergarten/Klasse/Schule/Unterricht für

Blinde

Gehörlose

Geistigbehinderte

Körperbehinderte (Bewegungsbehinderte)

Langfristig Kranke und Hospitalisierte

Lernbehinderte  
Psychischbehinderte  
Schwerhörige  
Sehbehinderte  
Sprachbehinderte/Sprachgestörte  
Verhaltensbehinderte/Verhaltensgestörte  
Mehrfachbehinderte

### Variante 3

Kindergarten/Klasse/Schule/Unterricht für

Fremdsprachige  
Geistigbehinderte  
    Schulisch Bildbare  
    Praktisch Bildbare  
Hörbehinderte  
    Gehörlose  
    Schwerhörige  
Kinder mit Schwierigkeiten in einzelnen Schulfächern (Förder-  
    klassen, Förderunterricht)  
Kinder mit verzögerter Entwicklung (Einschulungsklassen)  
Körperbehinderte (Bewegungsbehinderte)  
Langfristig Kranke und Hospitalisierte  
Lernbehinderte  
    Lern- und Verhaltensgestörte  
Psychischbehinderte  
Sehbehinderte  
    Blinde  
    Sehschwache  
Sprachbehinderte/Sprachgestörte  
    Kinder mit Lese-Rechtschreibeschwierigkeiten  
Verhaltensbehinderte/Verhaltensgestörte  
Mehrfachbehinderte

Es werden im differentiellen Bereich wiederum nur die wichtig-  
sten Einrichtungen angegeben, die aber vor allem auf der Ebene  
des schulbegleitenden Förderunterrichts noch behinderungsspezi-  
fisch zu ergänzen sind. Die Erwähnung der Einrichtungen für Kinder  
mit unterschiedlichen Behinderungsformen bezweckt, dass alle be-

hinderten Kinder in einer angepassten Einrichtung gefördert werden. Das heisst aber noch lange nicht, dass für jede einzelne Behinderungsform separate Schulen oder Klassen zu institutionalisieren sind. Die teilintegrative Förderung ist neben schulbegleitenden ambulanten Massnahmen so weit wie möglich zu verwirklichen.

Im stationären Bereich würde es dem oben angeführten entsprechend heissen: Schule, Heimschule oder Schulheim für behinderte, beziehungsweise mehrfachbehinderte Kinder. Bei der Formulierung "für mehrfachbehinderte Kinder" wird davon ausgegangen, dass praktisch keine Behinderung in einfacher Form vorkommt und demnach vorab die Einrichtungen im stationären Bereich für mehrfachbehinderte Kinder konzipiert sein müssen. Auf spezielle Einrichtungen für Kinder mit Erziehungs- und Verhaltensschwierigkeiten wird weiter unten eingegangen (S. 172-173).

In bezug auf die Terminologie im allgemeinen scheint vorerst wichtig zu sein, die Präfixe "Sonder", "Hilfs", "Klein" und andere wegzulassen, um zumindest einen, wenn auch nur einen kleinen Diskriminierungsfaktor im Umgang mit Behinderten fallenzulassen. Wiederum muss man sich aber bewusst sein, dass eine beschönigende Namensänderung allein noch keine Einstellungsänderung der Gesellschaft mit sich bringt.

Mit der Besprechung der Terminologiefraage wurde bereits ein Hinweis auf das notwendige Angebot an Einrichtungen abgegeben. Gewiss hat sich in den letzten Jahren das System der Behindertenförderung regional stark entwickelt. Teilweise hat sich diese Entwicklung in den Gesetzestexten bereits niedergeschlagen. Heute stellt sich in erster Linie die Frage, wo einerseits eine weitergehende Differenzierung noch notwendig ist und wo sie andererseits bereits nach ihrer Funktion zu befragen ist. Vorwiegend im schulischen Bereich zeichnet sich nämlich in einigen Kantonen eine Differenzierung ab, die zur Aufsplitterung von Klassensystemen im allgemeinen Schulbereich sowie im Bereich der Behindertenförderung führt, so etwa in Form von zu vielen isolierten behinderungsspezifischen Klassen und Schulen. Es ist zu prüfen, ob

personelle und finanzielle Kräfte mehr in schulbegleitende ambulante Fördersysteme als in spezielle Klassen und Schulen für Behinderte zu investieren sind. Konkret fragt sich: Wie weit können Behinderte zuerst einmal in der allgemeinen Volksschule mit Nichtbehinderten unterrichtet und zusätzlich ambulant durch schulbegleitende Förderstunden und Förderkurse unterstützt werden, anstatt in besondere Klassen verwiesen zu werden? Wohlverstanden geht es hier nicht darum, nur einer oft lautstark propagierten Integration das Wort zu reden: Ein behindertes Kind kann unter Umständen in einem integrierten Schulsystem unzureichend oder falsch gefördert wie auch überfordert werden. Inwieweit eine integrative Förderung dem Behinderten gerecht wird, hängt zunächst von der Art der Behinderung ab: Neben Behinderungen, die gut zu integrieren sind, gibt es solche, die ein hohes Ausmass an individueller Förderung des Kindes bedingen und deshalb schwerer integrativ zu fördern sind. Wichtig ist ganz allgemein, dort einer Aussonderungstendenz entgegenzuwirken, wo integrative Förderung sinnvoll ist. Dies kann möglicherweise durch mehr innere, denn äussere Differenzierung erreicht werden. Entsprechende Vorschläge zur schulischen Förderung Behinderter mit und ohne Teilintegration in allgemeine Schulen liegen in den Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES vor (1973a, 77-79; auch SANDER 1973). Als weitere Anregung für den Ausbau von Förderzentren können aktuelle Berichte, wie etwa diejenigen von BLUHM u.a. (1979) und SPRINGER (1979) konsultiert werden.

Im stationären Heimbereich ist eine positive Differenzierung in Form des Ausbaus von sozialpädagogischen Präventiv- und Alternativen Einrichtungen zu Schulheimen für Behinderte und zu Erziehungsheimen zu überdenken.

Im Unterschied zum recht gut institutionalisierten schulischen Bereich haben der vorschulische und der nachschulische keine breite gesetzliche Grundlage. Aus zahlreichen Forschungsergebnissen ist heute jedoch bekannt, dass der behinderungsspezifischen Frühförderung grosse Wirkung einzuräumen ist. Diese Information ist allerdings in der Öffentlichkeit noch nicht voll durchgedrungen. Für schweizerische Verhältnisse weist vor allem GROVD (1977b, 20) auf die Notwendigkeit von Frühförderungsmassnahmen hin, so

auf organisatorischer, personeller, ausbildungsmässiger und gesetzmässiger Ebene. Die optimale Förderung eines behinderten Kindes bedingt eine frühzeitige Erkennung der Behinderung und anschliessend eine bestmögliche Ausnützung der Lernfähigkeiten im Vorschulalter. Dies wiederum erfordert, dass die Eltern im speziellen und die Öffentlichkeit im allgemeinen ausführlich über die verschiedenen Behinderungsformen informiert werden. Die eigentliche Frühberatung sowie die spezielle Informationsarbeit und die fachliche, psychologische und soziale Unterstützung der Eltern sind in erster Linie von den Frühberatungsdiensten zu organisieren und zum Teil auch selbst zu erbringen. Diese Stellen sind regional so zu verteilen, dass sie für die Betroffenen möglichst einfach zu erreichen sind, und dass die Eltern neben der psychischen Belastung nicht zusätzlich zeitlich und finanziell überfordert werden. Folglich ist auch die Finanzierung der Frühförderung zu regeln.

In bezug auf die berufsbezogene nachschulische Erziehung und Bildung ist für Behinderte zumindest auf schulgesetzlicher Ebene wenig festgehalten. Behinderte Kinder werden noch allzu oft auf wenige Berufe hin geschult, mit denen sie unweiderlich als "minderwertige" Arbeitskräfte eingesetzt werden können. Eine breitere Ausbildung, vor allem auch im kreativen Bereich, und eine anschliessende fundierte Berufsberatung sollten dem Behinderten mehr berufliche Möglichkeiten öffnen als bis jetzt ausgenützt werden. Für die Heimsituation weist aufgrund empirischer Untersuchungen insbesondere SCHUERMAN (1973, 245) ausdrücklich darauf hin, dass vorab in Heimen für weibliche Jugendliche Berufsabklärung und Berufsvorbereitung neu zu überdenken wären. Eine breitere Ausbildung und eine fundierte Beratung helfen jedoch wenig, wenn beispielsweise ehemalige Heimkinder wegen ihrer Vorbelastung oder Körperbehinderte wegen infrastrukturellen Barrieren später nicht im Arbeitsbereich eingesetzt werden.

Im stationären Heimbereich werden für Kinder und Jugendliche mit Erziehungsschwierigkeiten laut kantonalen Gesetzestexten vorab "Erziehungsheime" oder "Heime" und "Anstalten" vorgesehen. Auf Bundesebene werden seit der Revision des Jugendstrafrechtes 1971

unterschiedliche Heime Und Massnahmen im SCHWEIZERISCHEN STRAF-GESETZBUCH (StGB) differenziert aufgeföhrt und defordert:

- Erziehungsheim für Kinder und Jugendliche (Art. 84 Abs. 1; Art. 91 Ziff. 1,2 StGB)
- Arbeitserziehungsanstalt für Jugendliche (Art. 93 bis; Art. 100 bis StGB)
- Therapieheim (Art. 93 ter Abs. 1 StGB)
- Anstalt für Nacherziehung (Art. 93 ter Abs. 2 StGB)

Ueberdies postuliert das StGB Massnahmen zur Beobachtung, allerdings aber noch keine eigentlichen Einrichtungen (Art. 93; Art. 90; Art. 93 Abs. 2 StGB). Die KOORDINATIONSKOMMISSION FÜR DEN JUGENDMASSNAHMENVOLLZUG IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHWEIZ (KOKO) ist mit der Planung und der Koordination dieser Heimtypen beauftragt, deren Realisierung soll bis 1983 in den fünf deutschsprachigen Regionen der Schweiz stattfinden. Die Gruppe der im StGB geforderten Heime ist inzwischen um einige andere erweitert worden. Heute werden sowohl für männliche wie für weibliche Jugendliche folgende Einrichtungen prioritär gefordert: Durchgangsheime, Beobachtungsheime, Therapieheime, Anstalten für Nacherziehung und Arbeitserziehungsanstalten, insbesondere für weibliche Jugendliche (KOKO 1979, 19; ATH 1973, 41-43; BAUMGARTEN 1973, 141).

Die Zweckbestimmungen der Einrichtungen für Behinderte enthalten laut Gesetzestexten vorab die Komponenten Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Etwas detaillierter gesprochen haben diese Einrichtungen zunächst folgende Aufgaben: Bei der Erziehung jedes behinderten Kindes sind seine individuellen Grenzen zu berücksichtigen. Erziehung beinhaltet neben der Förderung kognitiver Fähigkeiten auch diejenige emotiver und sozialer Kräfte: der Aufbau von Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten, die Stärkung des Geföhls- und Empfindungsbereichs, das Vermitteln von Fähigkeiten zu eigenständigem Handeln und Denken sowie zur aktiven Teilnahme am sozialen Leben. Die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, fallen jedoch vorab bei geistig schwerstbehinderten Menschen

weg. Daher stellen sich Fragen wie: Wer entscheidet in welchem Ausmass für wen? Solange es gelingt, trotz der Behinderung einen Menschen zu sehen, dessen Leben als sinnvoll erachtet wird, besteht die Aufgabe der Behinderteneinrichtungen und ihrer verantwortlichen Fachkräfte darin, diesem Menschen die bestmögliche Lebenshilfe zu bieten. Behindertenpädagogische Methoden, Mittel und Massnahmen unterstützen dabei das Ueben von behinderten und gestörten Funktionen sowie dasjenige der noch erhaltenen Kräfte. Die Entscheidungsfrage stellt sich übrigens nicht nur in bezug auf geistig Schwerstbehinderte, sondern auch im Umgang mit nicht intelligenzgeschädigten Behinderten. Erfolgt dabei nicht zu oft eine ausschliessliche Fremdbestimmung anstelle der möglichst weiten Selbstbestimmung durch den Behinderten? Die Freiheit zur Mitsprache und zur Mitbestimmung muss für jeden Behinderten soweit wie möglich garantiert sein. Dies bedingt, dass Nicht-behinderte den Behinderten ernstnehmen und ihm ohne Angst und Abneigung im offenen Gespräch begegnen.

Alle primären Massnahmen und Institutionen der Behindertenhilfe werden durch ambulante Hilfen von Spezialdiensten unterstützt: Frühberatungsdienste, Schulpsychologische Dienste, Psychiatrische Dienste, Schulärztliche Dienste, Logopädische Dienste und Massnahmen bei Lese-Rechtschreibeschwierigkeiten sowie Sozialpädagogische Dienste und allgemeine Fürsorgedienste. Neben oder innerhalb dieser Dienste wären zusätzlich sogenannte "Hütendienste" zu organisieren: Diese Stellen vermitteln Personen, die für den Behinderten da sind während einer kurzfristigen Entlastungszeit für seine Eltern und Geschwister. Mit dieser Möglichkeit können sich Eltern und Geschwister des Behinderten gegenseitig vermehrt Zeit widmen.

Zur Verbesserung der Effizienz bei der Arbeit mit Behinderten dient die vielfach postulierte interdisziplinäre Teamarbeit und auch das Zusammenwirken dieser Dienste in einem Verbundsystem. Diese Kooperation verwandter Institutionen bezieht sich zuerst einmal auf die praktische Arbeit mit dem Behinderten: Mit ambulanten Förderhilfen durch Spezialdienste kann der Aussonderungspraxis eventuell entgegengewirkt werden. Daneben ist auch im

schulischen Bereich die Elternhilfe wichtig und notwendig: fachliche Aufklärung über Behinderung, Entscheidungshilfe bei schulrechtlichen Massnahmen sowie psychologische und soziale Hilfeleistung im allgemeinen. Schliesslich sind die Spezialdienste kontinuierlich in der Öffentlichkeitsarbeit, in der Fort- und Weiterbildung von behindertenpädagogischem Personal sowie in der Forschung tätig.

## 5. ADMINISTRATIVE ASPEKTE

Grundsätzlich muss jedes behinderte Kind ein Recht auf Bildung haben, unabhängig davon, ob es sich seinen Lebensunterhalt einmal selbst verdienen kann. Das Recht auf Bildung ist individuell zu verlängern: Die Ausdehnung soll über den vorschulischen und den nachschulischen Bereich hinaus ermöglicht werden. Dies bedingt eine entsprechende finanzielle Unterstützung. Für die Erziehungsberechtigten bedeutet das Recht des Kindes eine Pflicht; nämlich, ihm optimale Förderungsmöglichkeiten zukommen zu lassen. Also muss für die Eltern und die Lehrkräfte in jeder vorschulischen, schulischen und nachschulischen Institution die Pflicht zur Meldung von gefährdeten Kindern festgehalten werden. In den Gesetzestexten ist bis anhin erst bei einigen Kantonen eine Meldepflicht oder zumindest eine Aufforderung zur Meldung verankert, dies in erster Linie bezüglich der Überweisung in die Schule für Lernbehinderte oder in Heime.

Ein zweiter Punkt ist der Ausschluss vom Besuch der allgemeinen Volksschule: Dieser Paragraph unterstützt die Aussonderungspraxis und darf nicht in einem Schulgesetz oder sogar in einem Gesetz zur Förderung von Behinderten enthalten sein. Ein dauernder Ausschluss vom Schulbesuch verunmöglicht für ein Kind, jemals wieder in den Regelschulbereich eingegliedert zu werden. Ein zeitweiliger Ausschluss der insbesondere bei erziehungsschwierigen Kindern angeordnet wird, hat meistens eine "Heimversorgung" zur Folge. Es ist aber zu überdenken, ob ein Schüler mit einem sogenannten "abweichenden Verhalten" nicht im Klassenverband zu lassen ist und schulbegleitend unterstützt werden kann.

Im Falle einer notwendigen Ueberweisung in eine Schule für Behinderte sind die Umschulung aus der allgemeinen Volksschule in die Schule für Behinderte, die Umschulung von einer Schule für Behinderte in eine andere sowie die Rückschulung in die allgemeine Volksschule zu regeln.

Zum Aufnahmeverfahren gehören in der Regel folgende Schritte:

- Der Antrag zur Aufnahme, der von den Erziehungsberechtigten, von der allgemeinen Volksschule, der Schule für Behinderte, einer Instanz der Schulbehörde, von Fachärzten sowie von Sozialarbeitern zu stellen ist.
- Die multidisziplinäre Untersuchung und Abklärung durch Fachkräfte, bei der auch die Lehrer der allgemeinen Schule und der Schule für Behinderte sowie die Eltern ins Gespräch einzubeziehen sind. Im Anschluss an die Abklärung sind die Betroffenen auf ihre Rechte und Pflichten aufmerksam zu machen und durch Entscheidungshilfen zu unterstützen.
- Die Ueberprüfung des Entscheides durch die Schule für Behinderte: Dadurch kann vermieden werden, dass nur Testverfahren für die Abklärung Geltung haben, und es wird zudem überprüft, ob das zugewiesene Kind in der speziellen Schule wirklich optimal gefördert werden kann. Nach einer kürzeren Beobachtungszeit sind eventuell andere Massnahmen zu treffen.
- Der Aufnahmeentscheid durch eine Schulbehörde, gegen den die Erziehungsberechtigten das Rekursrecht haben.

Aufgrund jüngerer empirischer Untersuchungen in schweizerischen Heimen für vorab erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche stellt BÖNDERER (1979b, 31-32) einige weitere bei Heimaufnahmen zu berücksichtigende Punkte zur Diskussion: den vorginnigen Einblick in die Institution durch das Kind selbst, durch seine Eltern und andere an der Heimeinweisung beteiligte Instanzen; die Ueberprüfung der Erziehungsbedürftigkeit des Kindes; die genaue Information über Bedingungen, Förderungsmöglichkeiten und Folgen, die mit einem Heimaufenthalt verbunden sind.

Im weitern ist im administrativ-organisatorischen Bereich folgendes zu überdenken: Die Schülerzahlen in Klassen und Gruppen von Behinderten sind mit Rücksicht auf die Form und den Schwere-

grad der Behinderung der Kinder und Jugendlichen festzusetzen. Die betreffenden Zahlen liegen in der Regel unter denjenigen in allgemeinen Schulen. Ein Vergleich der in den Gesetzestexten gefundenen Richtzahlen mit denjenigen aus der Empfehlung der KMK (1972, 10) bringt nur bezüglich der Schule für Lernbehinderte beim Regelwert 16 eine Übereinstimmung. Die Zahlen für die übrigen Klassen liegen in den Vorschlägen aus der BRD im allgemeinen tiefer als in den Bestimmungen der Schweizer Kantone. Die Empfehlung der KMK (1972, 10) lautet wie folgt:

|                               |                                                                                                            |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| " Schule für Blinde           | 10 Schüler                                                                                                 |
| Schule für Gehörlose          | 3 Schüler                                                                                                  |
| Schule für Geistigbehinderte  | 8 Schüler                                                                                                  |
| Schule für Körperbehinderte   | 6-10 Schüler, je nach Schweregrad der Behinderung                                                          |
| Schule für Kranke             | eine bestimmte Zahl kann nicht angegeben werden, da Gruppen- und auch Einzelunterricht erteilt werden muss |
| Schule für Lernbehinderte     | 16 Schüler                                                                                                 |
| Schule für Schwerhörige       | 10 Schüler                                                                                                 |
| Schule für Sehbehinderte      | 12 Schüler                                                                                                 |
| Schule für Sprachbehinderte   | 12 Schüler                                                                                                 |
| Schule für Verhaltensgestörte | 12 Schüler".                                                                                               |

Eine effiziente teilintegrative Förderung Behinderter setzt auch in den betreffenden Klassen der allgemeinen Volksschule entsprechend niedere Schülerzahlen voraus.

Die Anzahl der Wochenstunden an Schulen für Behinderte ist ebenfalls mit Rücksicht auf die Art und den Schweregrad der Behinderung der Kinder und Jugendlichen und demzufolge entsprechend ihren physischen und psychischen Kräften zu bestimmen. Die Arbeit mit Behinderten bedingt für den Lehrer umfangreichere Vorbereitungen als in der allgemeinen Volksschule, so etwa zur Bereitstellung spezieller Lehr- und Lernmaterialien sowie bezüglich der Anwendung spezieller methodischer und didaktischer Verfahren. Ueberdies ist der Lehrer für Behinderte durch die notwendige Zusammenarbeit mit andern behindertenpädagogischen, fachärztli-

chen, sozialpädagogischen und juristischen Fachkräften sowie mit den Eltern und den Geschwistern seiner Schüler vermehrt nach aussen engagiert: Seine wöchentliche Stundenzahl ist entsprechend zu regeln.

Die behördliche Aufsicht und die fachliche Inspektion von Einrichtungen für Behinderte werden durch Organe des Staates ausgeführt. Die Hauptfunktion der Aufsichtskommission liegt darin, als Vertreter der die Schule tragenden Öffentlichkeit zu prüfen, in welchem Masse die Schule funktionsfähig ist und ihre Ziele erreicht. In ständigem Kontakt mit der Schule nimmt sie mitdenkend und beratend Stellung zu organisatorischen, schulischen und erzieherischen, personellen, rechtlichen und auch baupolitischen Fragen.

Die detaillierte Fachberatung wird von Schulinspektoren übernommen. Aufgrund einer Umfrage zur Rolle des Schulinspektors in den deutsch- und mehrsprachigen Kantonen (ISENEGGER 1974a,b) sowie aus einer diesbezüglichen Untersuchung von Schulgesetzen und Reglementen der deutschsprachigen Schweiz (STAUBLI 1974) ergab sich die Lehrerkontrolle als traditionelle Hauptfunktion des Schulinspektors. STAUBLI (1974, 47) weitet jedoch diesen Funktionsbereich aus und vertritt die These, dass bei der Supervision durch Inspektoren drei Prozesse zu unterscheiden sind: Im sozialen Prozess versucht der Inspektor im Anschluss an Interaktion und Kommunikation im Erziehungs- und im Öffentlichkeitsbereich den Lehrer in dessen Weiterentwicklung anregend zu fördern, dies vor allem in der Junglehrerberatung. Im psychologischen Prozess werden mit dem Lehrer bestimmte erwünschte oder nicht erwünschte Verhaltensmuster besprochen und zu bearbeiten versucht. Der erzieherische Prozess schliesslich bezieht sich auf die Unterrichtsvorbereitung, die Entwicklung neuer Lehr- und Lernmethoden, auf Curriculumforschung, auf neue Unterrichtsmedien und die Unterrichtsevaluation. Eingeschlossen sind die eigene Fortbildung, die Organisation der Lehrerfortbildung sowie der Bezug zur Forschung.

Vom Schulinspektor wird die Zusammenarbeit mit übergeordneten Schulbehörden und mit ihm untergeordneten Lehrern erwartet. Ueberdies muss der Kontakt zu Eltern beziehungsweise Elterngruppen aufgebaut werden. Dies bedingt, dass der Inspektor als Fachexper-

te und vermittelndes Bindeglied zwischen diesen Instanzen und Personen steht. Dabei soll er aufgrund seines Mitspracherechtes vor allem bei schulrechtlichen Massnahmen für alle daran Beteiligten eine beratende Entscheidungshilfe sein.

Da der Aufgabenbereich eines Schulinspektors breit und vielfältig ist, wäre eine Aufgabenteilung in einem Inspektorenteam sinnvoll: einerseits administrative Aufsicht auf schulorganisatorischer Ebene und andererseits die "pädagogische Kontrolle und Evaluation der schulischen Arbeit" (STAUBLI 1974, 161).

Verschiedene Arbeitsformen des Inspektors werden in verschiedenen Feldern angewendet: beispielsweise individuelle Lehrer- und Elternberatung oder Beratung in Gruppen; allgemeine Öffentlichkeitsarbeit durch Vorträge, Seminare und Publikationen; Unterrichtsbesuche zur Lehrerberatung sowie gelenkte Unterrichtsbesuche, um neue Arbeitsmethoden kennenzulernen und in Unterrichtsdemonstrationen weiterzuvermitteln; Gesprächsgruppen, in denen Vertreter der Schulbehörde mit Lehrer- und Elternvertretern in Kontakt kommen.

Die Voraussetzungen, dass ein Inspektor schulische Probleme erfasst und sie in einem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang sieht, sind erstens fundierte fachliche Kenntnisse und mehrjährige Lehrtätigkeit und zweitens die Möglichkeit der kontinuierlichen Fortbildung durch Aufnahme, Verarbeitung und Weitervermittlung neuer Informationen.

## 6. ASPEKTE DER FINANZIERUNG

Die Finanzierung des Behindertenwesens ist von ihrer Komplexität her schwer durchschaubar. Es seien hier deshalb nur einige Hauptpunkte angeführt: Die Verbindung der kantonalen Bestimmungen zum Bundesgesetz und zur Verordnung über die Invalidenversicherung (IVG und IVV) ist insofern problematisch, als vielfach kantonale Beiträge zur finanziellen Unterstützung von Behinderten nur unter der Bedingung von zugesprochenen Bundesbeiträgen ausbezahlt

werden. Wird aber ein Kind von der eidgenössischen Invalidenversicherung nicht als anspruchsberechtigt angesehen, bleibt die finanzielle Unterstützung durch den Wohnsitzkanton in der Regel auch aus. Fallen dann zum Beispiel schwer psychisch geschädigte Kinder nicht durch die Maschen? Sie sollten eigentlich ein Anrecht auf Förderungsbeiträge haben, sind aber von der IV selten anerkannt. Die finanzielle Unterstützung behinderter Kinder und ihrer Eltern sollte so geregelt sein, dass jedes behinderte Kind optimal gefördert werden kann, ohne den Eltern eine finanzielle Belastung zu sein. Die zu unterstützenden Massnahmen sind in erster Linie folgende: die spezielle Schulung; die durch die Schulung bedingte auswärtige Unterkunft und Verpflegung; Massnahmen pädagogisch-therapeutischer Art sowie die Abgabe von Hilfsmitteln; spezielle Transporte für Behinderte.

## 7. BAULICHE ASPEKTE

Eng verknüpft mit dem Finanzierungswesen sind bauliche Vorschriften: Bei finanziellen Investitionen in Schulbauten sind die bereits bestehenden Einrichtungen im allgemeinen Volksschulbereich nach ihrer Funktionstüchtigkeit in bezug auf Behinderte zu befragen. Dies scheint zur Zeit wichtiger zu sein als der Bau von grossangelegten behinderungsspezifischen Neuanlagen "im Grünen". Schulhäuser der allgemeinen Volksschule sowie andere öffentliche Gebäude sollten zumindest rollstuhlgängige Türen, Toiletten und Personenaufzüge haben. In öffentlichen Turnhallen sind überdies Duschanlagen einzubauen, die auch körperbehinderten Kindern im Schulbereich sowie Behindertensportvereinen zugute kommen. Ueberdies sind Turn- und Gymnastikräume so einzurichten, dass teilintegrativer Turnunterricht auch für Kinder mit andern Behinderungsformen ermöglicht wird. Für viele Behinderte öffnen sich dadurch Begegnungsmöglichkeiten, die den Kontakt zu Nichtbehinderten erleichtern. Kontakte sind die erste Voraussetzung für den Abbau von gegenseitigen Vorurteilen, Hemmungen und Ängsten von Nichtbehinderten gegenüber Behinderten und umgekehrt. Durch Begegnungsmöglichkeiten bereits im vorschulischen und im schulischen Bereich wird die Integrationsfähigkeit im sozialen und im späteren beruflichen Bereich erlernt. Für

eine "sozialpsychologische Integration" (von BRACKEN 1976, 346) in diesem Sinne ist die organisatorische Integration durch baupolitische Ueberlegungen und Handlungen eine notwendige Voraussetzung.

Beim Bau spezieller Einrichtungen für Behinderte sind Raumbedarf und Raumgrösse zu berücksichtigen: Sie sind verschieden von demjenigen an der allgemeinen Volksschule: Erstens werden zusätzliche Funktionsräume benötigt und zweitens muss darauf geachtet werden, dass Schulen für Behinderte meistens als Ganztagschulen geführt werden und demzufolge grösseren Raumbedarf haben. Werden Behinderte teilintegrativ gefördert, sind zusätzliche Funktionsräume, so etwa spezielle Therapieräume an der allgemeinen Schule ebenfalls vorzusehen.

### 8. HINWEISE ZUR AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNG VON FACHKRAEFTEN UND PERSONAL IN DER BEHINDERTENFÖRDERUNG

---

Dass die Effizienz der Behindertenförderung unmittelbar abhängig ist von den Lehrfähigkeiten des behindertenpädagogischen Personals, liegt auf der Hand. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften sowie deren rechtliche Stellung in der Behindertenarbeit sind entsprechend zu regeln. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die jüngst erschienen Arbeiten einerseits von STUDER "Zur Ausbildung von Heil- und Sonderpädagogen in der Schweiz" (1979) und anderseits von GAMMA über "Personalprobleme im Heim" (1979). STUDER analysiert die aktuelle Ausbildungssituation und leitet anschliessend aus neueren Erkenntnissen der Theorie der Behindertenpädagogik Hinweise und Konsequenzen für die Ausbildung von Behindertenpädagogen ab. GAMMA zeigt im Anschluss an eine Problemsichterhebung konkrete Schritte und Arbeitsmethoden auf zur Weiterführung der Tätigkeit von Lehrplangruppen an Heimerziehereschulen sowie zur Fortbildung des Personals an Jugendheimen.



## LEBENS LAUF

GYSI, Barbara, geboren am 1. Oktober 1950 in Zug  
wohnhafte: Fluhmattstrasse 17, 6004 Luzern

- 1957 - 63 Primarschule in Zug  
1963 - 69 Mittelschule in Zug (Matura B)  
1969 - 70 Schule für Physiotherapie in Basel  
1970 - 75 Studium der Geschichte, der Anglistik und der Pädagogik an den Philosophischen Fakultäten I der Universitäten Zürich und Hull (England)  
1975 Lizentiat an der Philosophischen Fakultät I der Universität Zürich  
1976 - 79 Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik in Luzern (teilzeitig angestellt)

Arbeitsauftrag: Zusammenstellung, Bearbeitung und Analyse der kantonalen Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter

Verschiedene Teilzeitanstellungen als Sprachlehrerin an Zuger und Luzerner Mittelschulen





